

# Mapeando o autoconceito profissional de pesquisadores em Ensino: uma Análise de Classificação Hierárquica Descendente

Mapping the professional self-concept of researchers in Teaching: a descending hierarchical classification analysis

Viviane Florentino de Melo <sup>a</sup>, Marcelo Giordan <sup>b</sup>

<sup>a</sup> Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil; <sup>b</sup> Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

**Resumo.** Neste trabalho, investigamos os pesquisadores que compõem a área de Ensino da CAPES (área 46), por meio da lente teórica do autoconceito. Atualmente, essa área de pesquisa no Brasil reúne profissionais de diversos campos, o que a torna plural, multifacetada e, por vezes, controversa. Para tanto, utilizamos um instrumento previamente validado baseado no modelo integrativo de L'Écuyer para identificar quais aspectos do autoconceito geral dos pesquisadores se relacionam com sua atuação na área e como se dá essa relação quando ela ocorre. Essa delimitação tem como objetivo a proposição do autoconceito profissional de pesquisadores em Ensino. Participaram da pesquisa vinte e dois pesquisadores de todas as regiões do país. A análise dos dados foi realizada a partir do software Iramuteq. A partir da Análise de Classificação hierárquica descendente, o conteúdo do discurso foi segmentado em seis classes semânticas distintas, que foram nomeadas: Atividades, Relações Interpessoais, Ajustamento, Status, Características Pessoais, e Competência. Os resultados corroboram nossa hipótese inicial de que o autoconceito profissional de pesquisadores em Ensino ultrapassa a dimensão de execução de tarefas, como em outros autoconceitos profissionais e se aproxima de uma atuação integral na qual não há uma delimitação nítida entre visões pessoais e profissionais.

## Palavras-chave:

Percepção sobre o trabalho, Área 46, Ambiente acadêmico, Pesquisadores brasileiros.

## Submetido em

21/07/2025

## Aceito em

06/01/2026

## Publicado em

06/03/2026

**Abstract.** In this study, we investigated researchers in the CAPES Teaching area (area 46) through the theoretical lens of self-concept. Currently, this area of research in Brazil brings together professionals from various fields, making it plural, multifaceted, and sometimes controversial. To this end, we used a previously validated instrument based on L'Écuyer's integrative model to identify which aspects of the researchers' general self-concept relate to their performance in the area and how this relationship occurs when it does. This delimitation aims to propose the professional self-concept of researchers in Education. Twenty-two researchers from all regions of the country participated in the research. Data analysis was performed using Iramuteq software. Based on descending hierarchical classification analysis, the content of the discourse was segmented into six distinct semantic classes, which were named: Activities, Interpersonal Relationships, Adjustment, Status, Personal Characteristics, and Competence. The results corroborate our initial hypothesis that the professional self-concept of researchers in Education goes beyond the dimension of task execution, as in other professional self-concepts, and approaches a comprehensive performance in which there is no clear distinction between personal and professional views.

## Keywords:

Work's perception, Area 46, Academic environment, Brazilian researchers.

## Introdução

A Área de Ensino (Área 46) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Brasil, é composta por pesquisadores oriundos de distintos campos do saber, o que lhe confere um caráter plural, multifacetado e, por vezes, controverso. Sua constituição

decorre da necessidade de um *locus* específico para abrigar pesquisadores vinculados ao Ensino de Ciências e Matemática, anteriormente alocados na área de Educação, em uma convivência marcada por tensões (Ramos & da Silva, 2014). A criação desse locus representou a formalização de um campo que vinha se delineando desde a década de 1960, quando se iniciaram, no Brasil, as primeiras pesquisas voltadas à área (Nardi, 2005). A partir de sua institucionalização, nos anos 2000 até o ano de 2010, a Área 46 experimentou um crescimento expressivo, com a proliferação de programas de pós-graduação em diversas regiões do país. Esse processo foi impulsionado, sobretudo, pela criação dos programas de pós-graduação profissionais, instituídos pela CAPES no ano 2000 e, à época, rejeitados pelo campo da Educação (Agostini & Massi, 2023).

Entretanto, em 2011, a CAPES, com apelo à necessidade de inter(multi)disciplinaridade, transformou essa área em uma câmara dentro da nova Área 46 denominada área de Ensino - que passou a abranger também pesquisadores em Ensino de Saúde, Ensino de Engenharias e Tecnologias, e Ensino de Humanidades, Linguagens e Ciências Sociais - mesmo diante de contestações de várias comunidades de pesquisadores do campo do Ensino de Ciências e Matemática. Esses pesquisadores consideraram que a ação constituiu um retrocesso, visto que, mais uma vez, a área de Ensino de Ciências e Matemática passaria a dividir espaço com outras, o que representa uma perda em termos de identidade do campo. A CAPES afirma que a área de Ensino tem como objetivo estabelecer relações entre conhecimentos oriundos tanto do Ensino quanto da Educação, visando aplicar produtos e processos educativos na sociedade, de forma estratégica, para promover mudanças na Educação Básica e no Ensino Superior (CAPES, 2019).

Diante da complexidade e das expectativas referentes a esse campo de pesquisa, alguns pesquisadores têm se debruçado para compreender suas possíveis configurações. Massi, Carvalho e Giordan (2020) se basearam nos conceitos de campo e de capital de Bourdieu para investigar o perfil socioformativo dos orientadores que o compõem - os autores concluíram que existe heterogeneidade e hierarquias entre seus agentes. Cabe ressaltar que esse resultado vai de encontro ao entendimento da CAPES, o que tem impacto direto na avaliação dos Programas de Pós-Graduação (PPG). Posteriormente, Nascimento, Agostini e Massi (2022) buscaram caracterizar as hierarquias da área, debruçando-se sobre o perfil da elite acadêmica - delimitada pelo recebimento de bolsas de produtividade. Como resultado, os autores identificaram que a área de ensino, de forma geral, e especialmente o ensino de Ciências e Matemática, não apresentam delimitações bem definidas; além disso, não foi identificado capital específico ou campo, de acordo com a teoria bourdiana.

Os estudos supracitados evidenciam o esforço de pesquisadores do campo em compreender a complexa e a heterogênea comunidade que se consolidou na Área 46, tomando como base, majoritariamente, características profissionais de seus integrantes. No entanto, ao se considerar que a constituição da subjetividade do indivíduo ocorre por meio da internalização de estruturas sociais e institucionais externas, é possível inferir que as transformações experienciadas, inclusive no ambiente de trabalho, ao logo do tempo, resultam de modos distintos de subjetivação (Zanelli & Bastos, 2004). Cabe destacar, contudo, que o impacto exercido pelo ambiente externo sobre o plano psicológico não se dá de forma unidirecional,

mas configura uma relação dialógica e dialética. Essa perspectiva tem motivado pesquisas no campo da Psicologia Organizacional, que buscam compreender as posturas adotadas no ambiente laboral à luz de características individuais.

Nesse sentido, consideramos que o constructo do autoconceito pode contribuir nessa seara. O autoconceito é uma percepção altamente organizada, dinâmica e evolutiva que o indivíduo tem de si mesmo, formado a partir da experiência pessoal, das interações sociais e das interpretações que ele faz sobre seu lugar no mundo (L'Écuyer, 1978). É um constructo multidimensional que permeia todas as esferas de atuação do indivíduo, seja o acadêmico, enquanto estudante, ou profissional, na vida adulta. Por isso, é possível fazer um recorte e analisar apenas o autoconceito em um determinado campo, como o profissional. Entretanto, para isso é necessário compreender a relação entre esse autoconceito, que é geral, e a atuação profissional do indivíduo.

O autoconceito profissional, compreendido como a percepção que a pessoa tem de si acerca das tarefas que executa, tem influência no relacionamento com os colegas, chefes ou superiores, e demais aspectos do contexto laboral (Hoffmann et al., 2018). Segundo Veiga (1996), o autoconceito profissional é um constructo consciente, composto por múltiplas dimensões, em constante desenvolvimento, de natureza autodescritiva e avaliativa. O autor afirma que ele resulta da interação do sujeito com o meio, sendo influenciado pela avaliação dos outros, por comparações que a pessoa faz a respeito do seu comportamento com o dos demais que lhe são significativos e pela avaliação sobre sua conduta, tomando como parâmetro a percepção do sujeito sobre como ele é, como ele pensa que os demais o veem e como ele gostaria de ser.

O autoconceito profissional vem sendo utilizado como aporte teórico em diversas áreas, por exemplo: i) para compreender as posturas de professores de educação inclusiva (Magalhães et al., 2021); ii) para investigar a percepção subjetiva de assistentes sociais durante o estresse da pandemia de Covid-19 (Zajacová et al., 2025); iii) para analisar o envolvimento na aprendizagem e a identidade profissional de futuros professores (Ye, Cheng & Yang, 2025); iv) para investigar o potencial de um curso de formação continuada em educação STEM para professores da educação infantil (Feierabend et al., 2024); e v) para analisar a intenção de rotatividade de enfermeiros que trabalham em centros de cuidados para pessoas com demência (Kim et al., 2025).

No caso do trabalho desempenhado pelos pesquisadores que atuam como docentes/orientadores(as) nos programas de pós-graduação da Área 46, dada a natureza da função, consideramos que o autoconceito se relaciona com uma atuação mais holística no campo, que vá além do ambiente de trabalho em si. Nesse sentido, propomos a definição de autoconceito profissional de pesquisador em Ensino como a percepção que esse profissional tem sobre sua atuação na área - em atividades de pesquisa, de formação e de avaliação de pesquisadores no campo do Ensino.

Para acessar e compreender esse recorte do autoconceito, precisamos identificar quais aspectos do autoconceito geral do(a) pesquisador(a) se relacionam com sua atuação na área, e como se dá essa relação, ou seja, quais influências são percebidas entre a dimensão mais pessoal do sujeito e a atividade que ele exerce, no caso, a de pesquisador(a)/orientador(a) em

um PPG da Área 46. Para tanto, nos baseamos no modelo integrativo do autoconceito de L'Écuyer (1978), que segmenta o autoconceito em estruturas, subestruturas e categorias. A partir desse referencial, elaboramos ao menos uma questão para cada uma das categorias, constituindo um roteiro de entrevista semiestruturado que foi validado por cinco juízes com experiência em pesquisas qualitativas e validação de instrumentos (Florentino de Melo & Giordan, in press).

O roteiro validado foi empregado na condução de entrevistas com vinte e dois pesquisadores(as) da área de Ensino, provenientes de todas as regiões do país. As respostas obtidas foram analisadas com o objetivo de identificar as classes semânticas que estruturam o conteúdo dos discursos dos(as) participantes, de modo a elencar as classes representativas do autoconceito profissional de pesquisadores em Ensino. Tais classes foram, posteriormente, relacionadas ao modelo teórico do Autoconceito, buscando-se estabelecer correspondências entre os dados empíricos e o referencial teórico adotado.

## O constructo do Autoconceito

Em seu livro, *Princípios de Psicologia*, William James (1890) define o *self* como:

“a soma total de tudo o que ele (o indivíduo) pode chamar de seu, não apenas seu corpo e suas habilidades físicas, mas suas vestes e sua moradia, sua mulher e seus filhos, seus antepassados e amigos, sua reputação e seu trabalho, suas terras e cavalos, seu iate e sua conta bancária.” (L'Écuyer, 1978, p.17 tradução nossa)

O *self* representa a base filosófica das questões sociopsicológicas relacionadas ao autoconceito. No entanto, por não ser diretamente acessível à investigação empírica, é o autoconceito – enquanto resultado da atividade reflexiva – que pode ser analisado. Esse, por sua vez, refere-se à forma como o indivíduo se concebe a si mesmo, abrangendo dimensões físicas, sociais, espirituais ou morais (Gecas, 1982). Sua constituição ocorre no interior da experiência individual, sendo inicialmente sentida, posteriormente percebida e, por fim, simbolizada (L'Écuyer, 1978).

Epstein (1973) propõe compreender o autoconceito como uma autoteoria, cuja função principal é promover o equilíbrio entre prazer e dor ao longo da vida, além de favorecer a preservação da autoestima e a organização eficaz das experiências individuais. Considerar o autoconceito como uma teoria permite atribuir-lhe características típicas de sistemas teóricos, tais como validade empírica, consistência interna, verificabilidade, extensão e parcimônia.

Segundo o autor, a incorporação de abordagens fenomenológicas sobre o autoconceito em uma estrutura objetiva – a autoteoria – possibilita a resolução de questões que permaneceram inconclusas em teorias tradicionais do *self*, como a crítica à não cientificidade do constructo. O reconhecimento do autoconceito como uma teoria torna possível compreender como o *self* pode atuar simultaneamente como sujeito e objeto de conhecimento, uma vez que todas as teorias não apenas contêm conhecimento, mas também influenciam e são influenciadas pelo processo de aquisição de novos dados (Epstein, 1973).

A concepção do autoconceito como um autoteoria implica entendê-lo como um sistema conceitual hierárquico e organizado, voltado à resolução de problemas. Essa perspectiva explica sua desestruturação diante da invalidação de um postulado fundamental ou da incapacidade de cumprir suas funções adaptativas. Além disso, contribui para compreender a tendência dos indivíduos a defenderem determinados conceitos ou valores, ainda que estes se revelem irreais, uma vez que a existência de alguma teoria é fundamental para que o sujeito possa operar no mundo.

Admite-se que a constituição do autoconceito é influenciada pelos seguintes fatores: a forma como o indivíduo é percebido pelos outros; a percepção que ele tem de seu próprio desempenho em situações específicas; a comparação de sua conduta com a de grupos de referência; e a avaliação de determinados comportamentos com base em valores difundidos por grupos de referência (Serra, 1988). O autoconceito é um constructo multidimensional, hierárquico e altamente organizado que permeia todos os campos de atuação do indivíduo.

De modo geral, o autoconceito pode ser entendido como as percepções que o sujeito elabora sobre si próprio (Sánchez-Urrea et al., 2024), abarcando uma combinação de ideias, sentimentos e atitudes dirigidas a si mesmo (García-Martínez et al., 2022). As múltiplas estruturas hierárquicas que o constituem operam como esquemas cognitivos que desempenham papéis mais ou menos centrais, a depender do momento de vida do indivíduo (Basílio et al., 2023). Trata-se de um constructo amplamente empregado na psicologia, sobretudo em razão de seu potencial explicativo para a compreensão do desenvolvimento humano (Sacilotto & Abaid, 2021).

L'Écuyer (1978), a partir da revisão dos trabalhos oriundos do contexto estadunidense e europeu, propôs seu modelo integrativo do autoconceito, composto por 5 estruturas, divididas em subestruturas e categorias. Para esse autor, o autoconceito é composto pelo *Self* material, *Self* pessoal, *Self* adaptativo, *Self* social e *Self*-não-*self*, essas são as estruturas fundamentais que delimitam as grandes regiões globais do autoconceito.

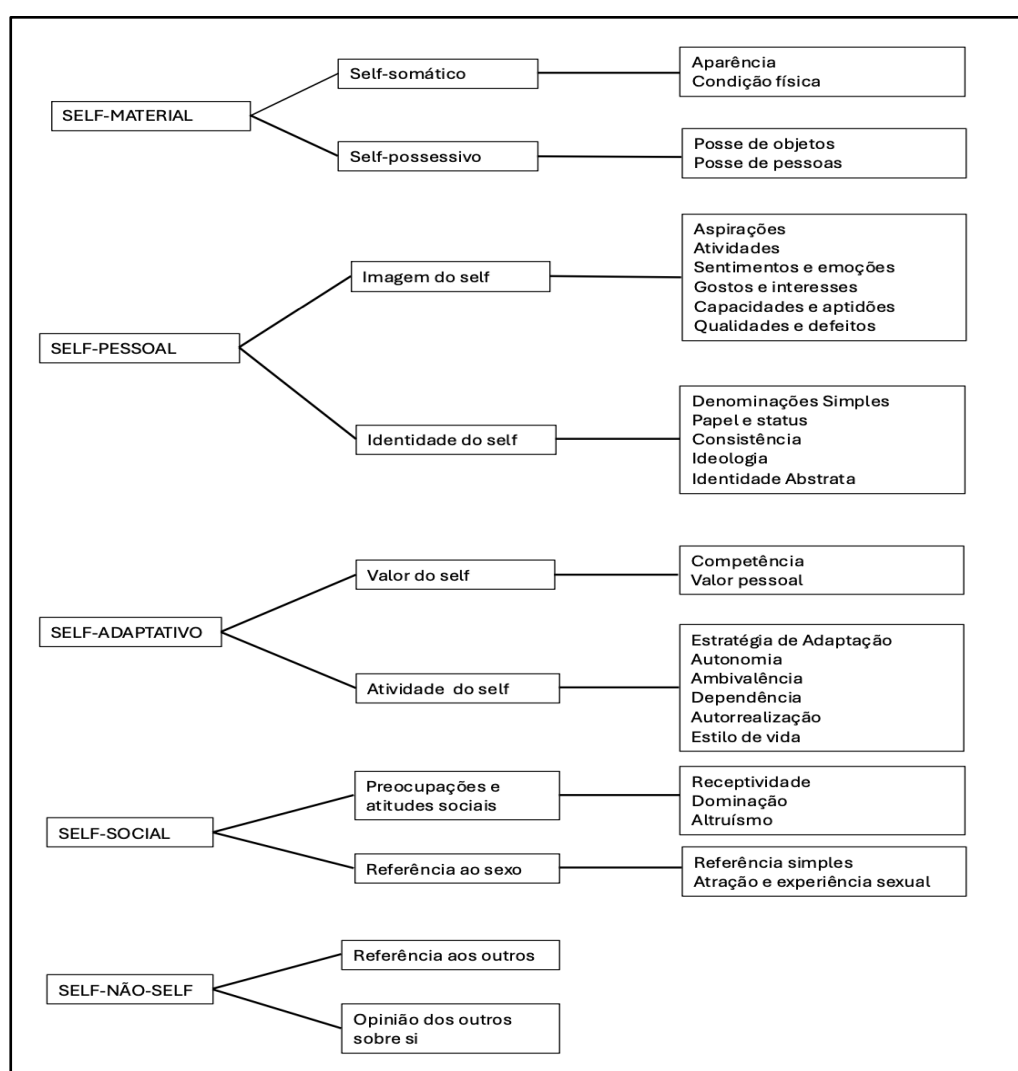
O *Self* material abarca todas as referências ao corpo e aos recursos da pessoa, divide-se em duas subestruturas: o *Self* somático e o *Self* possessivo, cada uma delas com duas categorias cada. O *Self* somático é composto pelas categorias: aparência física e condição física; o *Self* possessivo, pela categoria da posse de objetos e da posse de pessoas.

O *Self* pessoal refere-se às características mais profundas elaboradas pela pessoa, divide-se nas subestruturas Imagem do *self* e Identidade do *self*, a primeira contém seis categorias, e a segunda, cinco. A Imagem do *self* é composta pelas categorias: aspirações, atividades, sentimentos e emoções, gostos e interesses, capacidades e aptidões, qualidades e defeitos. As categorias que compõem a Identidade do *self* são: denominações, papel e *status*, consistência, ideologia, identidade abstrata.

A estrutura do *Self* adaptativo diz respeito às reações que a pessoa tem frente as percepções que têm de si, é composta por duas subestruturas: Valor do *self* e Atividade do *self*, a primeira é composta por duas categorias, e a segunda, por seis. As categorias que formam o Valor do *self* são: competência e valor pessoal; já as da Atividade do *self* são: estratégia de adaptação, autonomia, ambivalência, dependência, autorrealização, estilo de vida.

A estrutura do *Self* social corresponde à percepção de confiança da pessoa na interação com os outros, é formada pelas subestruturas: Preocupações e atitudes sociais, e Referência ao sexo, a primeira com três categorias, e a segunda, com duas. As categorias que compõem a subestrutura de Preocupações e atitudes sociais são: receptividade, dominação e altruísmo; já a subestrutura de Referência ao sexo é composta pela categoria de referência simples; atração e experiência sexual.

Para a estrutura do *Self-não-self*, o autor não estipulou categorias, apenas as subestruturas que são: Referência aos outros e Opinião dos outros sobre si. Esta estrutura corresponde à percepção do papel dos outros na constituição do próprio sujeito. Abaixo, apresentamos uma figura representativa do modelo integrativo proposto por L'Écuyer (1978).



**Figura 1.** Modelo Integrativo de L'Écuyer.

Como é possível perceber por esta breve descrição, o modelo integrativo do autoconceito detalha de forma objetiva e clara as dimensões do autoconceito a partir de sua organização hierárquica. Essa característica o torna adequado para subsidiar pesquisas que investiguem



o autoconceito em determinados campos, como o profissional. Ademais, a dinamicidade do constructo aliada à sua influência no comportamento humano, o torna potencial para compreender posturas e atitudes assumidas no ambiente de trabalho.

## Metodologia

Para a seleção do(as) entrevistados(as), foi realizado um levantamento sobre a distribuição de orientadores(as)/pesquisadores(as) em Ensino entre as regiões e os estados brasileiros, buscou-se replicar esse percentual na amostra, de modo a realizar uma estratificação proporcional à composição da população investigada. Outros dois pontos que direcionaram a escolha dos(as) participantes foram o tempo de atuação nos programas – no mínimo cinco anos – e a atuação em cargos de gestão, preferencialmente na coordenação. O objetivo era acessar pesquisadores(as) com vivências consolidadas de orientação e que compreendessem também questões burocráticas inerentes à atuação na área. Esses parâmetros direcionaram os convites; todavia, como a realização das entrevistas dependia da agenda dos(as) pesquisadores(as), algumas concessões foram feitas.

Participaram deste trabalho vinte e dois pesquisadores(as) vinculados(as) a programas de pós-graduação na área de Ensino, sendo quatorze homens e oito mulheres, oriundos(as) de todas as regiões do país, contemplando quinze estados distintos. Destes, treze atuam em programas do tipo acadêmico, cinco em programas profissionais e quatro em mais de um programa, sendo ao menos um de cada tipo. As entrevistas aconteceram de modo virtual por intermédio da plataforma *google meet*, entre os meses de novembro de 2024 e fevereiro de 2025, o registro dos dados ocorreu pela gravação da tela e do áudio pelo programa *Quick timer player*, todos os participantes preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tiveram todas as suas dúvidas sanadas.

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos um roteiro de entrevista elaborado a partir das categorias teóricas do autoconceito integrativo de L'Écuyer (1978) e validado por pares (Florentino de Melo & Giordan, *in press*). O roteiro era composto por uma parte introdutória informativa, que explicava o objetivo da entrevista e abarcava a definição de autoconceito e de autoconceito profissional, e três partes com perguntas: na primeira parte era solicitado aos entrevistados que descrevessem características de pessoas com alto e baixo autoconceito profissional de pesquisador em Ensino, na segunda, que eles descrevessem seus sentimentos diante de situações típicas da atuação e, na terceira, foi apresentada ao menos uma questão para cada uma das categorias do modelo do autoconceito. As questões foram construídas de modo a transpor os elementos do autoconceito geral para a atuação dos pesquisadores em Ensino. O quadro abaixo apresenta as questões analisadas neste trabalho, referentes à terceira parte do instrumento.

**Quadro 01.** Estruturas do *Self* e suas respectivas questões.

|                        |                                                                                                                                                                                                                                     |
|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Self Material</b>   | Q1 – Você considera que a sua aparência física tem alguma influência em sua atuação enquanto pesquisador? Se sim, qual                                                                                                              |
|                        | Q2- Sua atuação enquanto pesquisador se relaciona de alguma forma com a sua saúde? Se sim, como?                                                                                                                                    |
|                        | Q3 – Quais os recursos materiais (espaço na instituição, mobiliário, laboratório, computadores, acervo bibliográfico, softwares etc.) você tem ao seu dispor para atuar enquanto pesquisador?                                       |
|                        | Q4- Há pessoas que você considera importantes para a sua atuação enquanto pesquisador? Qual é o vínculo acadêmico entre vocês?                                                                                                      |
| <b>Self Pessoal</b>    | Q5- Você tem desejos, ideais (sonhos, vontades) que gostaria de desenvolver enquanto pesquisador na área de Ensino, mas não desenvolve? Se sim, quais?                                                                              |
|                        | Q6- Quais atividades você desenvolve enquanto pesquisador?                                                                                                                                                                          |
|                        | Q7- Como você descreve seus estados emocionais, enquanto pesquisador?                                                                                                                                                               |
|                        | Q8-O que você mais gosta no seu trabalho enquanto pesquisador?                                                                                                                                                                      |
|                        | Q9- Quais são suas habilidades e aptidões enquanto pesquisador?                                                                                                                                                                     |
|                        | Q10 -Quais são seus pontos fortes e fracos enquanto pesquisador?                                                                                                                                                                    |
|                        | Q11- Você considera que suas características pessoais, tais como idade, gênero, endereço, sexualidade, pertencimento étnico-racial, se relacionam com sua atuação enquanto pesquisador? Se sim, quais são essas relações?           |
|                        | Q12- Você considera que características da instituição à qual você é vinculado, tais como localidade, organização, tradição ou qualquer outra não citada aqui, se relacionam com a sua atuação enquanto pesquisador? Se sim, quais? |
|                        | Q13- Quais funções você desempenha enquanto pesquisador?                                                                                                                                                                            |
|                        | Q14- Quais cargos você ocupa ou já ocupou enquanto pesquisador?                                                                                                                                                                     |
|                        | Q15- Como você descreve a coerência dos caminhos escolhidos durante a sua trajetória como pesquisador?                                                                                                                              |
|                        | Q16 – Você considera que sua filosofia de vida se relaciona com a sua atuação enquanto pesquisador? Se sim, como?                                                                                                                   |
| <b>Self Adaptativo</b> | Q17- Você possui questões existenciais, tais como crenças religiosas, políticas, sociais, identitárias ou outras que se relacionam com a sua atuação enquanto pesquisador? Se sim, quais?                                           |
|                        | Q18- Dentre suas competências enquanto pesquisador, em qual delas você mais se destaca?                                                                                                                                             |
|                        | Q19-Como você avalia sua atuação enquanto pesquisador?                                                                                                                                                                              |
|                        | Q20- Qual a sua opinião em relação às regras às quais os pesquisadores precisam se submeter, tais como regras editoriais, dos editais das agências de fomento) e do próprio do programa de pós-graduação em que atuam?              |
|                        | Q21- Quais são as responsabilidades inerentes que você tem que assumir na sua atuação enquanto pesquisador?                                                                                                                         |
|                        | Q22- Você já hesitou diante de alguma contradição relacionada a sua atuação enquanto pesquisador? Se sim, qual foi essa contradição e por que você hesitou?                                                                         |
|                        | Q23- Na sua atuação enquanto pesquisador, quais ações dependem de outras pessoas? (seja porque não lhe competem ou porque você se recusa ou não consegue fazer, ou considera que seja mais adequado “terceirizar”)                  |
|                        | Q24-Existem aspectos de sua atuação enquanto pesquisador que contribuem para sua autorrealização? Se sim, quais?                                                                                                                    |
| <b>Self Social</b>     | Q25-Você considera que seu estilo de vida influencia na sua atuação enquanto pesquisador? Se sim, como?                                                                                                                             |
|                        | Q26- Você considera que sua maior ou menor predisposição para se comunicar com outras pessoas se relaciona com sua atuação enquanto pesquisador? Se sim, como?                                                                      |
|                        | Q27 – Em situações de comunicação enquanto pesquisador, você já se sentiu dominado por alguém? Se sim, por quem e em que contexto?                                                                                                  |
|                        | Q28 – Em situações de comunicação enquanto pesquisador, você já sentiu que exerceu domínio sobre alguém? Se sim, sobre quem e em qual contexto?                                                                                     |
|                        | Q29-Você se coloca à disposição para auxiliar estudantes e colegas mesmo que não vá receber uma contrapartida? Se sim, como?                                                                                                        |
|                        | Q30-Você considera que o gênero dos seus orientandos e dos seus pares de pesquisa influencia na sua atuação enquanto pesquisador? Se sim, como?                                                                                     |
|                        | Q31- Enquanto pesquisador, como você percebe as questões relacionadas ao interesse ou atração sexual? Segunda parte                                                                                                                 |
|                        | Elas têm alguma relação com sua atuação? Se sim, qual?                                                                                                                                                                              |
| <b>Self-não-self</b>   | Q32-Das pessoas com as quais você interage enquanto pesquisador, cite características daquelas que se destacam.                                                                                                                     |
|                        | Q33-Quais opiniões de seus pares influenciam na sua atuação enquanto pesquisador?                                                                                                                                                   |

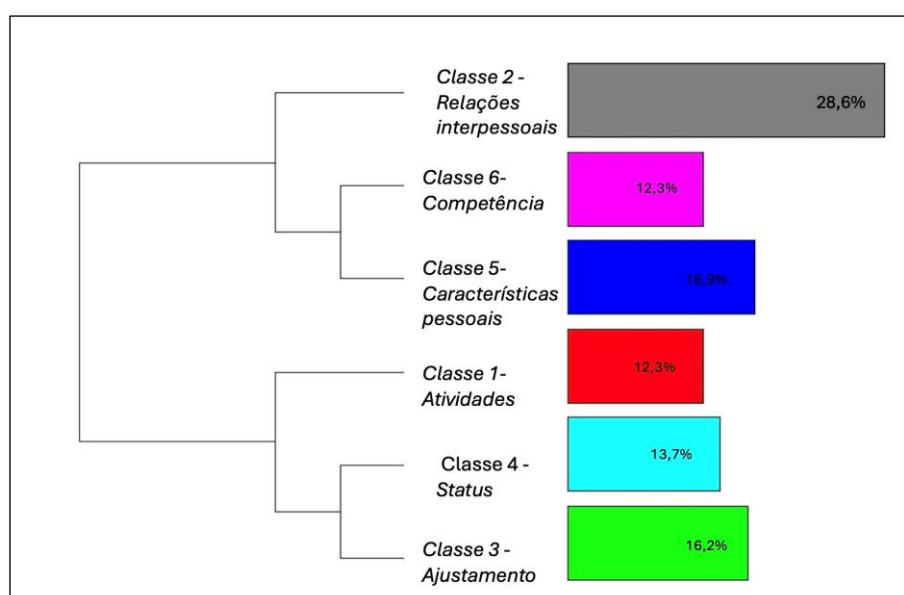


A partir dos registros audiovisuais das entrevistas, o áudio foi transcrito para análise textual com uso do software Iramuteq (versão 0.7 alpha 2). O método de análise utilizado foi o de Reinert (1987), chamado de Classificação Hierárquica Descendente (CHD), por meio do qual os Segmentos de Texto (ST) são classificados em função de seus respectivos vocábulos. Os elementos do conjunto são separados de acordo com a similaridade das palavras entre si, a partir de testes qui-quadrado ( $\chi^2$ ), o que resulta na divisão do corpus em diferentes classes (Ratinaud, 2009).

## Resultados da Classificação Hierárquica Descendente (CHD)

O corpus geral foi constituído por vinte e dois textos, separados em 2805 segmentos de texto (ST), com aproveitamento de 79,93% (2242 ST), na literatura são indicados percentuais de aproveitamento de ST superiores a 75% (Camargo & Justo, 2013a) para uma análise válida. Emergiram 100164 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 6465 palavras distintas e 3078 com uma única ocorrência. A interpretação textual da classe é realizada por meio do agrupamento de palavras, a associação entre uma palavra e a classe é considerada mais forte quando o valor de significância no teste do qui-quadrado é  $p < 0,0001$ . Na figura 2, apresentamos o dendrograma da classificação hierárquica descendente.

A CHD fornece as classes e seus respectivos ST organizados, a partir das análises estatísticas dos dados, em um dendrograma que apresenta as classes de palavras e suas relações como resultado (Camargo & Justo, 2013b). Após essa etapa, procedemos à análise qualitativa do teor do conteúdo de cada classe a partir da leitura dos ST. E, por fim, relacionamos as classes ao modelo teórico do autoconceito.



**Figura 2.** Classificação Hierárquica Descendente

Pela análise do dendrograma, é possível verificar que o conteúdo das classes se separa em dois grandes grupos, compostos pelas classes 2, 6 e 5 e pelas classes 1, 4 e 3. A partir da análise dos ST, denominamos as categorias: Classe 1: Atividades com 275 ST (12,3%); Classe 2: Relações interpessoais, com 642 ST (28,6 %); Classe 3: Ajustamento com 364 ST (16,2%); Classe 4: *Status* com 307 ST (13,7%), Classe 5: Características pessoais com 379 ST (16,9%) e a Classe 6: Competência com 275 (12,3%). Abaixo, apresentamos o detalhamento de cada uma delas.

#### Classe 1 – Atividades

Esta classe corresponde a 12,3% ( $f=275$  ST) do *corpus* total analisado. Constitui-se por palavras e por radicais no intervalo entre  $x^2= 273,712$  (ensino) e  $x^2= 4,057$  (pequeno), sendo composta por palavras como “Federal” ( $x^2= 149,265$ ); “Doutorado” ( $x^2= 111,148$ ); “Mestrado” ( $x^2= 93,005$ ); “Curso” ( $x^2= 74,561$ ); “Licenciatura” ( $x^2= 43,032$ ) e “Pós-graduação” ( $x^2= 24,734$ ).

Seu conteúdo versa sobre o cotidiano de um(a) pesquisador(a)/orientador(a) de um programa de pós-graduação em ensino, seu *lôcus* de atuação, as pesquisas que realiza, o tipo de programa em que atua, as pessoas envolvidas, assim como as instituições. Há também reflexões sobre o percurso formativo dos(as) orientadores(as) nos cursos de mestrado e doutorado e o impacto de características da instituição no ingresso no campo. O quadro 2 apresenta ST representativos desta classe.

**Quadro 2.** Segmentos de texto típicos da classe 1.

| Número do ST | Segmento de Texto                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1            | <i>“porque eu trabalho com não é é um mestrado profissional são professores são professores não é às vezes formadores porque tão atuando na diretoria de ensino alguma coisa assim mas eu vejo o quanto o universo profissional deles influi no processo de orientação não é”</i> |
| 2            | <i>“antes só tínhamos mestrado não é então como a chegada doutorado a gente começa a ter aqueles orientados que ficam mais tempo não é e assim e com essa particularidade da gente receber muitos professores da educação básica não é”</i>                                       |
| 3            | <i>“e aí fui para faculdade de educação e ao mesmo tempo eu fiz disciplinas na faculdade de educação e acabei me envolvendo com a pós_graduação em ensino discutindo formação de professores epistemologia e aí eu falei nossa é por aí não é”</i>                                |
| 4            | <i>“e aí eu caí no campus do interior do instituto federal de goiás que não tinha nem laboratório nem nada o que que eu tive que fazer eu tive que me adaptar aí eu comecei pensando no ensino”</i>                                                                               |

#### Classe 2 – Relações interpessoais

Esta classe corresponde a 28,6% ( $f=642$  ST) do *corpus* total analisado. Constitui-se por palavras e por radicais no intervalo entre  $x^2= 66,88$  (falar) e  $x^2= 4,053$  (vontade), sendo composta por palavras como “Pessoa” ( $x^2= 55,352$ ) “Ajuda” ( $x^2= 32,641$ ); “Disposição” ( $x^2= 28,393$ ); “Aluno” ( $x^2= 24,489$ ); “Feedback” ( $x^2= 10,679$ ) e “Colaboração” ( $x^2= 9,987$ ).

Seu conteúdo refere-se às situações da atuação do(a) pesquisador(a)/orientador(a) nas quais ele(a) está inserido(a) no ambiente acadêmico se relacionando com outras pessoas. Há menções à postura de condução do processo de orientação, a reflexões sobre como o comportamento é percebido pelos outros e como pode ajustá-lo, à interação com estudantes e colegas, e a situações externas às pesquisas que demonstram receio de como a pessoa é percebida pelos outros. O quadro 3 apresenta ST representativos desta classe.

**Quadro 3.** Segmentos de texto típicos da classe 2

| Número do ST | Segmento de Texto                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1            | <i>“que não sei alguma coisa não funcionou ou ainda quando nos momentos de orientação de alunos o aluno não corresponde como você imagina e acho que muitas vezes pelo menos eu me pergunto será que sou eu que estou falando nessa orientação ou de fato foram problemas pessoais daquele sujeito”</i> |
| 2            | <i>“então eu acho que talvez isso possa fazer que as pessoas não têm uma boa impressão de mim nesse sentido vai ficar um pouco mais vou falar sim em determinadas situações “</i>                                                                                                                       |
| 3            | <i>“e aí a pessoa que daqui a pouco veio assim ah esse final de semana eu passei eu pensei que tive uma ideia ela vai te contar e aí tu tens uma pessoa que vai colocar de 10 coisas a pessoa se sente entendeu”</i>                                                                                    |
| 4            | <i>“eu fico com receio por exemplo outro dia eu ouvi falar de um comentário que me deixou muito incomodado se não sei não foi uma coisa que me chegou como fofoca não é”</i>                                                                                                                            |

### Classe 3 – Ajustamento

Esta classe corresponde a 16,2% ( $f=364$  ST) do *corpus* total analisado. Constitui-se por palavras e por radicais no intervalo entre  $x^2= 176,346$  (programa) e  $x^2= 3,963$  (só), sendo composta por palavras como “Edital” ( $x^2= 105,738$ ) “Capes” ( $x^2= 65,738$ ); “Critério” ( $x^2= 50,007$ ); “Regra” ( $x^2= 36,497$ ) “Ética” ( $x^2= 30,005$ ) e “Concorrer” ( $x^2= 20,674$ ).

Seu conteúdo diz respeito ao posicionamento perante as regras as quais os(as) pesquisadores(as)/orientadores(as) precisam se submeter, desde aquelas relacionadas aos programas de pós-graduação, ao credenciamento e recredenciamento dos professores como orientadores nos programas, aos editais para fomentos, até reflexões sobre a postura pessoal diante de funções administrativas e burocráticas relacionadas à pesquisa. O quadro 4 apresenta ST representativos desta classe.

### Classe 4 – Status

Esta classe corresponde a 13,7% ( $f=307$  ST) do *corpus* total analisado. Constitui-se por palavras e por radicais no intervalo entre  $x^2= 125,369$  (participar) e  $x^2= 3,85$  (capaz), sendo composta por palavras como “Banca” ( $x^2= 93,626$ ) “Comissão” ( $x^2= 45,144$ ); “Palestra” ( $x^2= 31,376$ ); “Parecer” ( $x^2= 27,82$ ) “Pós-doutorado” ( $x^2= 12,744$ ) e “Titular” ( $x^2= 8,955$ ).

Seu conteúdo versa sobre o relato de atuações com determinado prestígio na área de pesquisa em Ensino, tais como a liderança em grupos de pesquisa, a participação em bancas importantes, a organização de eventos, a participação em congressos internacionais e a

emissão de parecer para revistas e eventos. O quadro 5 apresenta ST representativos desta classe.

**Quadro 04.** Segmentos de texto típicos da classe 3.

| Número do ST | Segmento de Texto                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1            | <i>“então eu penso que os critérios são necessários, mas que deveria ter critérios que alavancassem os programas que estão mais embaixo que descem oportunidade ou seja é como às vezes nós temos editais para pesquisadores iniciantes não é”</i>                                                                  |
| 2            | <i>“qual em qualquer espaço pressupõe regras, mas eu acho que as regras às vezes são muito elas deveriam ser outras por exemplo as nossas eu acho que a gente ando implicando com as nossas regras de credenciamento e recredenciamento no programa de pós_graduação que eu acho que tinham que ser diferentes”</i> |
| 3            | <i>“então por exemplo não é e vamos pensar nas regras que vem para o fomento não é então por exemplo semana passada era o prazo do edital do pós-doutoramento vinculado a um programa de pós_graduação não é ”</i>                                                                                                  |
| 4            | <i>“nenhuma vontade para cargos administrativos nem de coordenação de pós_graduação nem de coordenação de comissão de nada que mais também zero paciência de pedir financiamento tanto que eu não tenho trabalhado com projetos financiados às vezes até participo”</i>                                             |

**Quadro 5.** Segmentos de texto típicos da classe 4.

| Número do ST | Segmento de Texto                                                                                                                                                                                                                                               |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1            | <i>“nunca por exemplo rejeitei participar de uma banca sequer para que eu fui convidado faço também leituras de pesquisa tenho conversas sobre as produções a serem realizadas pareceres em artigos seja de revista seja de eventos organização de eventos”</i> |
| 2            | <i>“uma dissertação e essa dissertação ela produz aí um bom artigo científico e te proporciona por exemplo para participar do congresso internacional “</i>                                                                                                     |
| 3            | <i>“e aí vem um monte de outra coisa por trás também que às vezes a gente faz que é participar de grupo de pesquisa participar de várias bancas às vezes até fora da sua instituição você participa muito não é mesmo”</i>                                      |
| 4            | <i>“então é uma das minhas atividades preferidas e com um grupo de pesquisa então essas atividades que envolvem o outro é muito boa então participar de bancas eu me sinto muito bem “</i>                                                                      |

### Classe 5 – Características pessoais

Esta classe corresponde a 16,9% ( $f=379$  ST) do *corpus* total analisado. Constitui-se por palavras e por radicais no intervalo entre  $x^2= 171,664$  (característica) e  $x^2= 4,124$  (estabelecer), sendo composta por palavras como “Opinião” ( $x^2= 105,277$ ) “Idade” ( $x^2= 76,758$ ); “Gênero” ( $x^2= 33,231$ ); “Tímido” ( $x^2= 24,633$ ) “Machista” ( $x^2= 14,766$ ) e “Flexibilidade” ( $x^2= 14,202$ ).

Seu conteúdo diz respeito a reflexões sobre a relação entre características pessoais e a atuação na área. São citadas características pessoais diversas tais como: idade, gênero, etnia, viés político. O quadro 6 apresenta ST representativos desta classe.

**Quadro 6.** Segmentos de texto típicos da classe 5.

| Número do ST | Segmento de Texto                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1            | <i>“características pessoais eu acho que mais a questão gênero se relaciona um pouco porque eu ainda acho que a sociedade é muito machista principalmente em relação à matemática”</i>                                                                                  |
| 2            | <i>“o fato minha etnia e tal não sei te responder da cor também não sei te responder então mas assim um pouco da situação profissional acho que sim sim quais características da instituição vão influenciar sua atuação”</i>                                           |
| 3            | <i>“que me dá me dá prazer tanto pessoal como profissional que eu mais gosto eu acho que eu mais gosto é a relação com os alunos com os orientamos habilidades então eu tenho hiper foco pelo fato de ser autista”</i>                                                  |
| 4            | <i>“por mais que de repente você não mencione política partido político mas eu acho que aquilo influencia naquilo que você acredita enquanto ensino enquanto educação enquanto o valor da pesquisa científica competência eu acho que eu me destaco na organização”</i> |

## Classe 6 – Competência

Esta classe corresponde a 12,3% ( $f=275$  ST) do *corpus* total analisado. Constitui-se por palavras e por radicais no intervalo entre  $x^2= 342,371$  (ponto) e  $x^2= 4,16$  (atenção), sendo composta por palavras como “Forte” ( $x^2= 181,81$ ) “Positivo” ( $x^2= 47,946$ ); “Habilidade” ( $x^2= 43,241$ ); “Criatividade” ( $x^2= 22,84$ ) “Domínio” ( $x^2= 14,655$ ) e “Contribuição” ( $x^2= 8,261$ ).

Seu conteúdo diz respeito às reflexões dos(as) pesquisadores(as)/orientadores(as) sobre seus pontos forte e fracos, ou seja, competências que manifestam possuir e aquelas das quais sentem falta, desde habilidades diretamente relacionadas à pesquisa, como a capacidade de sistematização e de foco, até o reconhecimento de pontos falhos como a falta de tempo - que pode ser interpretada como uma falta de capacidade de organização, e a falta de habilidade para encontros pessoais necessários. O quadro 7 apresenta ST representativos desta classe.

**Quadro 7.** Segmentos de texto típicos da classe 6.

| Número do ST | Segmento de Texto                                                                                                                                                                                                                                               |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1            | <i>“meus pontos fortes acho que seria isso não é habilidade de organização habilidade de foco e sistematicidade capacidade de sistematização os pontos fracos que seria tem muitos não é”</i>                                                                   |
| 2            | <i>“talvez eu teria mais tempo de me dedicar de focar em alguma coisa então acho que um ponto fraco é que falta tempo agora o ponto forte “</i>                                                                                                                 |
| 3            | <i>“habilidades pela trajetória pessoal e pesquisa como eu fiz uma trajetória acadêmica muito arrojada do ponto de vista de pesquisas muito fortes no meu mestrado doutorado é e quando eu migrei para área de ensino eu carreguei muito essa persistência”</i> |
| 4            | <i>“eu acho que o ponto forte é isso planejamento organização e fraco, fraco eu acho que é que nem sempre eu tenho vontade de encontrar com as pessoas para fazer reuniões eu acho que precisa de uma quantidade”</i>                                           |

## Análise e Discussão dos resultados

O Iramuteq, por meio da CHD, agrupa os ST a partir da semelhança do vocabulário utilizado, com base na análise do qui-quadrado, que identifica as palavras mais discriminantes de cada grupo. O objetivo desta análise é extrair classes de segmentos de textos que, simultaneamente, contenham vocabulário semelhante entre si e distinto dos demais segmentos das outras classes (Camargo, 2005). Em nossas análises, a CHD inicialmente segmentou o *corpus* em dois grandes grupos – o primeiro composto pelas classes 2 (Relações Interpessoais), 5 (Características Pessoais) e 6 (Competência), e o segundo, pelas classes 1 (Atividades), 3 (Ajustamento) e 4 (*Status*). Na sequência da análise, ambos os grupos passaram por nova divisão: no grupo 1, essa nova divisão originou as classes 5 e 6, evidenciando que seu teor se diferencia do apresentado na classe 2 de modo mais acentuado; no grupo 2, o conteúdo ficou segmentado de forma a evidenciar que o conteúdo da classe 1 se distancia de certo modo dos conteúdos das classes 3 e 4.

Analisando os ST dessas classes, identificamos que, no grupo 1, o conteúdo dos ST versa sobre o campo subjetivo da atuação dos pesquisadores. Na classe 2, o conteúdo evidencia percepções sobre as relações entre as pessoas envolvidas na atuação dos(as) pesquisadores(as), tais como relações de orientação (ST1, Quadro 3), a impressão causada nos pares (ST2 e ST3, Quadro 3) e comentários sobre a atuação/vida do(a) pesquisador(a) (ST4, Quadro 3). Os ST mais associados a esta classe, ou seja, aqueles com maior valor de  $\chi^2$ , remetem às respostas dos participantes para questões do autoconceito sobre se em situações de comunicação enquanto pesquisador(a) ele(a) já sentiu que exerceu domínio sobre alguém (Q28, Quadro 1); sobre sua disposição para auxiliar colegas e estudantes sem contrapartida (Q29, Quadro 1); sobre quais opiniões dos pares influenciam sua atuação (Q33, Quadro 1); e sobre a relação entre sua filosofia de vida e sua atuação (Q16, Quadro 1). As duas primeiras perguntas pertencem à estrutura do *Self* social – subestrutura Preocupações e atitudes sociais; a terceira, ao *Self*-não-self – subestrutura Opinião dos outros sobre si, e a última, *Self* pessoal -subestrutura Identidade do *self*.

As classes 5 e 6 se aproximam da classe 2 por também remeterem ao campo subjetivo da atuação dos(as) pesquisadores(as), mas se distanciam dela por conterem ST com uma perspectiva mais individualista. Enquanto na classe 2 o conteúdo é apresentado sempre na perspectiva relacional com outros, sejam orientandos(as) ou pares, nas classes 5 e 6, o foco recai sobre o(a) próprio(a) pesquisador(a), seja sobre sua percepção acerca da relação entre características das pessoas e a atuação – classe 5, Características pessoais, seja sobre sua percepção sobre competências específicas requeridas para a atuação – classe 6, Competência. Na classe 5, os ST versam sobre a relação entre características pessoais e a atuação (ST1 e ST2, Quadro 6), relação entre a satisfação no desenvolvimento de atividades e particularidades do(a) pesquisador(a) (ST3, Quadro 6) e a relação entre valores e atuação (ST4, Quadro 6). Os ST mais associados a esta classe remetem às respostas dos participantes para questões sobre a existência de relação entre características pessoais, tais como idade, gênero, endereço, sexualidade, pertencimento étnico-racial, e a atuação (Q11, Quadro 1); e sobre a descrição de características de pessoas com as quais interage enquanto pesquisador(a) que se destacam (Q32, Quadro 1). A primeira pergunta se refere à estrutura



do *Self* pessoal – subestrutura Identidade do *self*; a segunda, à estrutura do *Self*-não-*self*, subestrutura Referência aos outros.

Na classe 6, o conteúdo dos ST diz respeito a avaliações sobre qualidades que o(a) pesquisador(a) reconhece ter (ST1 e ST4, Quadro 7), sobre a percepção de pontos a melhorar (ST2, Quadro 7), sobre a relação entre a trajetória na pesquisa e qualidades (ST3, Quadro 7). Os ST mais associados a esta classe remetem às respostas dos participantes para a questão do autoconceito sobre a autodescrição dos pontos fortes e fracos do(a) pesquisador(a) (Q10, Quadro 1). Essa pergunta refere-se à estrutura do *Self* pessoal – subestrutura Identidade do *self*.

No grupo 2, o conteúdo tem foco no campo objetivo de atuação dos(as) pesquisadores(as). Na classe 1, são descritos fatos cotidianos da atuação tais como as pessoas envolvidas (ST1, Quadro 2), as especificidades do programa ao qual o(a) pesquisador(a) é vinculado(a) (ST2, Quadro 2), assim como atividades pregressas que direcionaram o(a) pesquisador(a) para sua condição atual (ST3 e ST4, Quadro 2). Os ST mais associados a esta classe remetem às respostas dos participantes para questões do autoconceito sobre a existência de pessoas importantes para a atuação do(a) pesquisador(a) e qual o vínculo acadêmico entre eles(as) (Q4, Quadro 1); e a descrição da coerência dos caminhos escolhidos durante a trajetória enquanto pesquisador(a) (Q15, Quadro 1). Essas categorias remetem respectivamente à estrutura do *Self* material -subestrutura *Self* possessivo, e *Self* pessoal – subestrutura Identidade do *self*.

As classes 3 e 4 se aproximam da 1 por também remeterem ao campo objetivo do trabalho dos(as) pesquisadores(as), mas se afastam dela por conterem ST que expressam juízo de valor sobre os fatos objetivos. Enquanto na classe 1 temos ST majoritariamente descritivos, nos quais os(as) pesquisadores(as) relatam sua trajetória formativa ou sua situação de trabalho, nas classes 3 e 4, há mais menções explícitas valorando as regras existentes no campo – classe 3, Ajustamento, assim como predileções por determinadas atividades que possibilitam maior visibilidade do trabalho e favorecem a ascensão profissional do(a) pesquisador(a) – classe 4, *Status*, ou seja, tanto a classe 3 quanto a 4 remetem à opinião dos(as) pesquisadores(as) sobre fatos objetivos do campo. Na classe 3, essas opiniões versam sobre as regras que organizam a vida laboral dos(as) pesquisadores(as) (ST1 e ST2, Quadro 4), regras de fomento (ST3, Quadro 4) e o posicionamento deles(as) diante delas (ST4, Quadro 4). Os ST mais associados a esta classe remetem às respostas dos participantes para questões sobre sua opinião em relação às regras as quais é submetido(a) enquanto pesquisador(a) (Q20, Quadro 01); sobre a relação entre características da instituição a qual é vinculado e sua atuação enquanto pesquisador(a) (Q12, Quadro 1), sobre as funções e cargos que ocupa ou já ocupou (Q13 e Q14, Quadro 1), e a descrição de seus estados emocionais (Q7, Quadro 1). A primeira dessas perguntas, regras, remete à estrutura do *Self* adaptativo – subestrutura Atividade do *self*, as perguntas sobre as funções, os cargos e as características da instituição, assim como a descrição dos estados emocionais remetem à estrutura do *Self* pessoal, sendo a última a subestrutura Imagem do *self* e as primeiras, a Identidade do *self*.

Na classe 4, a valoração ocorre diretamente sobre as atividades desenvolvidas, evidenciando predileção (ST4, Quadro 5), enaltecendo aquelas para as quais é necessário convite (ST1 e

ST3, Quadro 5) e aquelas que são fruto de reconhecimento e auferem prestígio (ST2, Quadro 5). Os ST mais associados a esta classe remetem às respostas dos participantes para questões do autoconceito sobre as atividades (Q6, Quadro 1) e as funções desenvolvidas pelo(a) pesquisador(a) (Q13, Quadro 1). Ambas as questões se referem à estrutura do *Self* pessoal – subestrutura Identidade do *self*.

Relacionando os grupos e as classes resultantes da CHD com as estruturas do modelo teórico que subsidiou a construção do roteiro de entrevista que originou o *corpus*, identificamos que todas as classes apresentam ST mais fortemente associados de todas as cinco estruturas do *Self*. A estrutura do *Self* pessoal atravessa as seis classes, no grupo 1, identificamos a presença com maior associação de ST originados em perguntas do *Self* social na classe 2, que não aparece da mesma forma em nenhuma outra classe. A estrutura do *Self*-não-*self* aparece nas classes 2 e 5 deste grupo. No grupo 2, temos a presença mais significativa de ST originados em perguntas do *Self* material na classe 1, que não aparece da mesma forma em nenhuma outra classe. Ainda neste grupo, temos o *Self* adaptativo na classe 3. É importante ressaltar que todas as classes contêm ST das cinco estruturas do modelo teórico, mas com força associativa menor, destacamos o conteúdo daquelas que mais contribuem para a classe.

É interessante notar a relação entre a presença com maior associação de ST oriundos de respostas a questões do *Self* material e a questões do *Self* social nas classes 1 e 2 respectivamente. Essas classes se separam das demais do seu grupo na segunda segmentação da CHD, que evidenciou que seus conteúdos possuíam algo que as distinguia mais fortemente das outras duas. Esse fato evidencia a especificidade das relações entre tais dimensões do *self* e a atuação do(a) pesquisador(a), que não foram identificadas com a mesma força associativa nas outras classes. Também cabe ressaltar a presença significativa de ST oriundos de perguntas sobre o *Self* pessoal em todas as seis classes, esse fato evidencia que os(as) pesquisadores(as) reconhecem a estreita relação entre a faceta mais pessoal de seu autoconceito e sua atuação na área enquanto pesquisador(a).

No modelo integrativo de L'Écuyer (1978), a estrutura do *Self* material inclui todas as referências ao corpo e aos vários bens com os quais o indivíduo se identifica de uma forma ou de outra, mais especificamente, a subestrutura *Self* possessivo contém os vários elementos que podem ser chamados de “meus” e envolve objetos e pessoas. Na transposição que realizamos para abarcar o autoconceito profissional, questionamos os(as) entrevistados(as) sobre a existência de pessoas importantes para a atuação enquanto pesquisador(a) e, em caso positivo, qual o vínculo acadêmico entre eles(as) (Q4, Quadro 1). O fato das respostas a essa pergunta terem se destacado na contribuição de ST na classe 1, mostra que as pessoas com as quais os(as) pesquisadores(as) se relacionam na pesquisa são parte determinante das condições de trabalho.

A estrutura do *Self* social indica que o sujeito sai de si mesmo, se abre para os outros, especificamente a subestrutura Preocupações e as atitudes sociais especifica a participação efetiva da pessoa, assim como o seu desejo pela simples verbalização de atitudes em relação aos outros, sem necessariamente participar de atividades com terceiros. A categoria dessa subestrutura, que gerou as respostas com os ST mais significativos apenas para a classe 2, foi a de Dominação, para a qual na transposição para o autoconceito profissional questionamos

os(as) entrevistados(as) sobre o sentimento de dominação em situações de comunicação: se ele(a) já sentiu que exerceu domínio sobre alguém (Q28, Quadro 1). Esse fato mostra que, dentro das Relações Interpessoais, classe 2, o domínio em situações de comunicação tem um peso na percepção dos(as) pesquisadores(as) sobre suas atuações.

A estrutura do *Self* pessoal, que se refere mais às características mais internas ou psicológicas formuladas pelo indivíduo, algumas das quais podem ser mais gerais ou descritivas (na subestrutura Imagem do *self*), outras mais profundas (subestrutura Identidade do *self*), gerou respostas que contribuíram para ST mais significativos em todas as classes. Esse fato é evidência de que a atuação dos pesquisadores na área de Ensino é, em muitas instâncias, relacionada às concepções mais pessoais desses sujeitos.

## Considerações Finais

Neste trabalho, nos propusemos a identificar as classes semânticas representativas do autoconceito profissional de pesquisadores em Ensino e relacioná-las ao modelo teórico do Autoconceito. Para tanto, nos valem da Análise de Classificação Hierárquica Descendente, que forneceu a separação do *corpus* em seis classes distintas. Essa separação, em nossa visão, abarca o espectro amplo da atuação dos(as) pesquisadores(as) em Ensino no contexto brasileiro; englobando desde as atividades básicas inerentes ao trabalho, passando pelo ajustamento às regras e às condições que se impõem, incluindo a percepção de competência para o desenvolvimento das atividades, a adequação de características pessoais para o trabalho de pesquisa e orientação desenvolvido, a relação com as pessoas envolvidas nas atividades de pesquisa, chegando até a percepção do prestígio adquirido pela atuação na área.

É interessante notar a diferença no percentual de ST da classe 2, Relações Interpessoais, em relação às demais. Essa classe representa mais de 28% dos ST analisados, evidenciando o peso que as interações humanas têm na atuação dos(as) pesquisadores(as) da área de Ensino. Esse fato já era esperado, dada a natureza dessa área, na qual a construção do conhecimento se dá, predominantemente, a partir do estudo envolvendo estudantes e professores. O peso das relações interpessoais, assim como a segmentação do *corpus* em grupos de ST que versam sobre o campo objetivo e subjetivo, ainda com a distinção entre percepções mais individuais e aquelas focadas no coletivo, corrobora nossa hipótese inicial de que o autoconceito profissional de pesquisadores em Ensino ultrapassa a dimensão de execução de tarefas, como em outros autoconceitos profissionais, e se aproxima de uma atuação integral na qual não há uma delimitação nítida entre visões pessoais e profissionais.

O trabalho aqui apresentado faz parte de um estudo maior, no qual pretendemos construir e validar uma escala de autoconceito profissional de pesquisadores em Ensino. Nesse sentido, as classes aqui apresentadas, juntamente com as respostas à entrevista, servirão para a elaboração de facetas e itens, respectivamente, que serão posteriormente testados em uma validação amostral. Por meio da escala validada, poderemos entender melhor esse campo tão diverso, o que pode auxiliar o direcionamento de políticas públicas para promover a equidade e a valorização do campo e de seus pesquisadores. Além de direcionar cursos de formação de novos(as) pesquisadores(as) na área.

A partir de uma escala validada, será possível elencar especificidades pessoais que se relacionam com a atuação dos(as) pesquisadores(as), respondendo questões como: i) Existe relação entre alguma das facetas do autoconceito profissional de pesquisadores(as) em Ensino e o tipo de programa no qual o(a) pesquisador(a) é credenciado(a) (ou o tipo de instituição, Instituto ou Universidade?, ii) Existe relação entre alguma das facetas do autoconceito profissional de pesquisadores(as) em Ensino e a formação do pesquisador(a)?, iii) Existe relação entre alguma das facetas do autoconceito profissional de pesquisadores(as) em Ensino e o gênero do(a) pesquisador(a)?

As respostas a essas questões proporcionarão um novo olhar sobre o campo a partir do qual sua heterogeneidade pode ser mais bem compreendida. Essa compreensão pode auxiliar a identificar pontos críticos que necessitam de atenção, assim como aumentar a consciência dos(as) pesquisadores(as) sobre os fatores que influenciam suas atuações no campo. A relação entre o autoconceito e o comportamento humano tornam o constructo muito promissor para compreender atitudes profissionais dos(as) pesquisadores(as) em Ensino. As classes identificadas neste trabalho demonstram a complexidade da atuação no campo, que permeia e se relaciona com todas as estruturas do *self* do sujeito de forma interligada, o que destaca o potencial do constructo como lente teórica para investigar seus/suas pesquisadores(as).

## Referências

- Agostini, G., & Massi, L. (2023). A área 46 na CAPES: Origem, mudanças e consolidação como “Ensino” no campo acadêmico-científico. *Investigações em Ensino de Ciências*, 28(2).  
<https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2023v28n2p65>
- Basílio, I. R. M., Roazzi, A., Nascimento, A. M. do, & Escobar, J. A. C. (2023). A dialética de transformação do autoconceito: um estudo no cárcere feminino. *Estudos De Psicologia (Campinas)*, 34(2).  
<https://periodicos.puc-campinas.edu.br/estpsi/article/view/7675>
- Camargo, B. V. (2005). ALCESTE: *Um programa informático de análise quantitativa de dados textuais*. In Moreira, A. S. P. Camargo, B. V. Jesuino, J. C & Nóbrega S. M. (Orgs.), *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais* (pp. 511–539). João Pessoa: Editora da UFPB.
- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013a). Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, p. 1-18.
- Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013b). IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, 21(2), 513–518. <https://doi.org/10.9788/TP2013.2-16>
- CAPES. (2019). Sobre as áreas de avaliação. Brasília: Capes. Disponível em <https://cutt.ly/iAYcPWc> (Acesso em 1 de março de 2023).
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited: Or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28(5), 404.
- Feierabend, S., Hasenhütl, S., Paechter, M., Luttenberger, S., Eglmaier, M. W., & Eichen, L. (2024). Increasing Self-Concept and Decreasing Gender Stereotypes in STEM through Professional Development for Early Childhood Educators. *Education Sciences*, 14(1), 81.  
<https://doi.org/10.3390/educsci14010081>
- Florentino de Melo, V., & Giordan, M. (in press) Autoconceito profissional de pesquisadores em Ensino: desenvolvimento e validação de instrumento. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*.
- García-Martínez, I., Augusto-Landa, J. M., Quijano-López, R., & León, S. P. (2022). Self-concept as a mediator of the relation between university students’ resilience and academic achievement. *Frontiers in Psychology*, 12, 747168. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.747168>

- Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Review of Sociology*, 8(1), 1–33.
- Hoffmann, C., Marchi, J., Comoretto, E., & Moura, G. L. D. (2018). Relações entre autoconceito profissional e produtivismo na pós-graduação. *Psicologia & Sociedade*, 30. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30i67961>
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Holt.
- Kim, M. Y., Gu, M., Oh, N. K., & Sok, S. (2025). Influences of professional self-concept and job stress of nurses working in Korea dementia care centers on turnover intention. *Frontiers in Public Health*, 13, 1573586. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1573586>
- L'Ecuyer, R. (1978). *Le concept de soi*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Magalhães, T. C., Díaz-Rodríguez, F. M., Fagundes, D. D. A., dos Santos, M. O. F., Prado-Netto, A., Xará, G. M. S. A., ... & de Oliveira Porto, R. S. (2021). Educação inclusiva: autoconceito profissional de professores. *Research, Society and Development*, 10(11), <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i11.18719>
- Massi, L., Carvalho, H., & Giordan, M. (2020). Perfil socioformativo dos orientadores, heterogeneidade e hierarquia social na área de ensino da Capes. *Investigações em Ensino de Ciências*, 25(1). <https://doi.org/hm3v>
- Nardi, R. (2005). A área de ensino de Ciências no Brasil: Fatores que determinaram sua constituição e suas características segundo pesquisadores brasileiros. *Revista do IMEA- UNILA*, 2(2), 13–46. <http://hdl.handle.net/11449/135432>
- Nascimento, M. M., Agostini, G., & Massi, L. (2022). Testando as fronteiras do Ensino: Análise da taxa de aderência à área dos seus bolsistas de produtividade. *Ciência & Educação* (Bauru), 28. <https://doi.org/10.1590/1516-731320220011>
- Ramos, C. R., & da Silva, J. A. (2014). A emergência da área de ensino de ciências e matemática da Capes enquanto comunidade científica: Um estudo documental. *Investigações em Ensino de Ciências*, 19(2), 363–380. <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/84>
- Ratinaud, P. (2009). *IRaMuTeQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*.
- Reinert, P. M. (1987). Classification descendante hiérarchique et analyse lexicale par contexte: Application au corpus des poésies d'A. Rimbaud. *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 13(1), 53–90. <https://doi.org/10.1177/075910638701300107>
- Sacilotto, A. & Abaid, J (2021). Autoconceito em adolescentes e suas relações com desempenho escolar e práticas parentais. *Barbarói*, 58, 30-46. <https://doi.org/10.17058/barbaroi.voi58.4320>
- Sánchez-Urrea, A., Izquierdo-Rus, T., Baena-Morales, S., & Gómez-Mármol, A. (2024). The self-concept and its relationship with parental socialization and environment in primary school students. *Behavioral Sciences*, 14(7), 518. <https://doi.org/10.3390/bs14070518>
- Serra, A. S. V. (1988). O auto-conceito. *Análise Psicológica*, 6, 101–110. <http://hdl.handle.net/10400.12/2204>
- Veiga, F. (1996). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola* (2ª ed.). Lisboa: Fim de Século Edições.
- Ye, X., Cheng, T., & Yang, W. (2025). Learning Engagement and Professional Identity Among Pre-Service Teachers: The Sequential Mediating Role of Adaptability and Self-Concept. *Behavioral Sciences*, 15(7), 881. <https://doi.org/10.3390/bs15070881>
- Zajacová, M., Truhlářová, Z., Havigerová, JM, Haviger, J., & Lauková, Š. (2025). Perceptions of the professional self-concept of social workers in the context of the stress Covid-19 experience: a cross-sectional study. *European Journal of Social Work*, 28 (5), 1052–1065. <https://doi.org/10.1080/13691457.2024.2407863>
- Zanelli, J. C., & Bastos, A. V. B. (2004). In J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade, & A. V. G. Bastos (Orgs.), *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil* (pp. 466–491). Porto Alegre, RS: Artmed.